

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарова Г.И. Развитие познавательного-речевого самостоятельности школьников на основе авторских учебно-методических комплексов по французскому языку / Г.И. Назарова, Л.Р. Низамиева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/106-7549> (дата обращения: 29.09.2015).
2. Остроумов А. И. Креативность и креативное обучение как слагаемые модернизации образования в России /А.И. Остроумов, О.Ф. Остроумова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 2 (28). Ч. 1. – С. 149-153.
3. Ostroumova O.F. The didactic aspect of foreign language creative teaching / O.F. Ostroumova, L.R. Nizamieva, G.I. Nazarova // Journal of Language and Literature. – 2014. – 5(3). – P. 76-82.

УДК 378

L'ENSEIGNEMENT MODULAIRE EN LANGUES ETRANGERES

Dominique Markey
Université d'Anvers
Elena Porshneva
Université Linguistique
Nijni Novgorod

Résumé. Le rapport *Trends IV : Universities implementing Bologna*, rédigé début 2005 par l'EUA, la European Universities Association indique clairement qu'il n'y a pas de concept européen de la modularisation : il n'existe aucun document officiel qui le définit: aucun guide, aucun formulaire, aucun jeu de mots clés caractérisant ce que l'on peut entendre par « module ». En l'absence de définition, la plus grande confusion terminologique et pratique règne. Le module est considéré tantôt comme toute unité d'enseignement (cours magistral, séminaire, travaux pratiques, etc.) tantôt comme un système très élaboré composé d'éléments interdisciplinaires. Trends IV incite dès lors l'espace européen de l'éducation supérieure et différents départements à atteindre rapidement un accord interne sur le concept du module.

Mots-clés: enseignement modulaire, module, compétence de communication, communication administrative interculturelle.

Аннотация. Согласно отчету «Тенденции IV: Реализация Болонских реформ в университетах», составленному в 2005 году Европейской ассоциацией университетов, сегодня не существует единого понятия модульного обучения: не существует ни одного официального документа, который бы содержал это определение, ни одного руководства, не существует даже понятия того, что представляет собой модуль. В связи с отсутствием дефиниции происходит терминологическая и практическая путаница. Модуль рассматривается или как образовательный блок (лекция, семинар, практические занятия и т.д.), или как система междисциплинарных элементов. В данном отчете содержится призыв к представителям европейской системы высшего образования прийти как можно быстрее к соглашению по концепту «модуль».

Ключевые слова: модульное обучение, модуль, коммуникативная компетенция, межкультурная административная коммуникация.

Les définitions didactiques offertes par les dictionnaires ne nous aident pas vraiment. Ainsi *Le Robert électronique* rapporte comme sens possible de *module* : « Unité d'enseignement (programme, temps ...) ». Définition vague par excellence, puisque l'exemple donné de « programme » peut se référer à une année ou à un cursus. Cette définition est immédiatement précédée d'une autre plus intéressante : « Unité constructive (d'un ensemble). - Spécialt. Archit. *Module d'habitation* : maisons préfabriquées groupées entre elles pour constituer un logement individuel ou collectif. » Cette définition suggère que le module – du moins en architecture – est un bloc d'immeubles au sens propre du terme de maisons individuelles ou au sens spécialisé de grands bâtiments à plusieurs étages, abritant plusieurs logements. Comme métaphore appliquée à l'enseignement, le module pourrait être un ensemble homogène (c'est le sens même de « bloc » contrairement à « agglomérat » qui regroupe des éléments hétéroclites) de cours isolés à libellés différents mais convergents, ou un grand cours composé de plusieurs volets, voire une combinaison homogène des deux types de cours. L'ensemble est **homogène**, cela pourrait vouloir dire que les cours relèvent de la **même discipline ou famille de disciplines** et tendent vers des **objectifs comparables**. Dans une faculté de droit un module « langues » pourrait être constitué de russe juridique, d'anglais juridique, de français juridique etc. La discipline « jurilinguistique » unit tous ces cours. L'objectif final (learning outcome) consiste dans la maîtrise du discours juridique en différentes langues. Un module « droit comparé » pourrait être composé d'un grand cours comparatif à plusieurs volets : comparaison a) entre le droit russe et le droit en vigueur dans les ex-républiques soviétiques, b) entre le droit russe et le droit (communautaire) européen, c) le droit russe et le droit américain. Mais on

pourrait tout aussi bien lui adjoindre un cours de terminologie juridique comparative. L'objectif final consistera soit dans l'appréhension des divers systèmes de droit et le discernement des rapports qui les unissent ainsi que des éléments qui les différencient. La composante terminologique permettra d'approcher la doctrine et jurisprudence dans la langue d'origine de manière précise ; elle permettra d'éviter également les équivoques dans le discours juridique international. Un module « sciences auxiliaires » pourrait être constitué de cours de philosophie, de sociologie, de politologie, d'anthropologie, de psychologie et d'éthique, relevant tous de la famille des sciences de l'homme et ayant pour objectif de mieux appréhender la nature humaine, la société où l'homme évolue et les relations qu'il entretient avec autrui et qui seront déterminantes pour le développement du droit.

Le module n'est pas une entité isolée: il se doit d'être un **maillon** dans la grande chaîne modulaire du cursus universitaire, soit au niveau du baccalauréat, soit au niveau du master. Pour continuer la métaphore architecturale : le module est seulement l'un des blocs se trouvant sur le trajet curriculaire que parcourra l'étudiant et où il résidera le temps d'un semestre ou (dans certaines facultés) durant toute l'année.

De ce fait, il doit être **pertinent** par rapport à l'orientation choisie, d'abord en tant que bloc constituée d'une ou de plusieurs branches principales, p.ex. dans une faculté de sciences économiques : économie générale, macroéconomie, microéconomie ; ensuite en tant que bloc de sciences auxiliaires: p.ex. mathématiques, statistique. Il doit être pertinent aussi en tant que bloc de cours généraux, visant à développer la culture générale de l'étudiant, p.ex. histoire de l'économie, philosophie économique, anthropologie sociale, ou bloc visant à développer des compétences particulières, p.ex. langues étrangères sur objectif économique, communication professionnelle, communication internationale de gestion . Il en découle qu'à chaque fois les décideurs académiques devront **justifier la raison d'être** du module dans le développement du trajet curriculaire et **argumenter le nombre de crédits** y attribués ainsi que la charge de travail estimée, un crédit représentant 25 à 30 heures de cours en présentiel, de préparations, de recherches, d'évaluation, etc. Le rapport Trends IV vante à raison les institutions de l'espace éducationnel supérieur qui soulignent que le cursus doit être développé de manière **cohérente** et que le groupement de cours doit être bien pensé. Le risque est grand en effet que le cursus ne soit pas véritablement revu et adapté mais qu'on procède à un « couper-coller », un simple rééchelonnement des cours, ou pire un fourre-tout rangé superficiellement pour les beaux yeux des adeptes des accords de Bologne. Ajoutons que bien évidemment les composantes du module doivent être elles-mêmes **intrinsèquement cohérentes**. Dans certains cas, il y aura lieu

de revoir le système des « capita selecta », notamment si ceux-ci sont disparates et se suivent sans ordre logique.

Pour être pertinent, il faut que le cursus modulaire soit élaboré en **fonction des besoins du marché de l'emploi**. C'est d'autant plus nécessaire que les diplômés du baccalauréat – professionnel (organisé par les institutions supérieures non universitaires) ou académique (organisé par les universités) - doivent être « employables » : leur diplôme doit donner un accès direct au monde professionnel. Cela a toujours été le cas dans les écoles supérieures et dans les grandes écoles ou universités polytechniques. Cependant dans la période pré-Bologne, le premier cycle universitaire était le plus souvent une préparation scientifique générale au deuxième cycle, qui, lui, rapprochait les employeurs et les diplômés. Des formations internes préparaient véritablement les jeunes universitaires à leur futur métier. Aujourd'hui et dans l'esprit des accords de Bologne, le temps est révolu d'élaborer des cours « gratuits », relevant d'une décision académique arbitraire, d'une spécialité particulière d'un-e professeur-e titularisé-e depuis de longues années ou encore d'un-e jeune professeur-e dont il faut compléter la charge. Ces cours sont considérés comme inutiles par rapport à l'employabilité.

Eurashe, European Association of Institutions in Higher Education, dans un document préparatoire à la conférence de Bergen en mai 2005 souligne l'importance de création d'alliances entre les institutions supérieures non-universitaires et universitaires d'une même région afin de coordonner la coopération avec partenaires intéressés (stakeholders) de l'industrie et du monde de l'emploi, notamment les PME afin de contribuer au développement des économies et communautés locales. Des connaissances et solutions devraient pouvoir être créées **sur demande**. L'enseignement modulaire devra tenir compte de cet élément.

Trends IV (p. 13) montre cependant que rares sont les universités qui consultent les associations patronales ou les chambres de commerce à cet égard. Dans la majorité, elles pensent en effet savoir elles-mêmes mieux que quiconque quels sont les besoins du marché de l'emploi. Quelques exemples de bonne pratique ont été repérés en Allemagne, en Espagne et en Grande Bretagne. Dans cet esprit, il est désormais peu judicieux d'enseigner un module de littératures anglaise et française dans un cursus pour économistes ou pour juristes, si ces cours n'ont aucun lien avec la réalité professionnelle à laquelle les jeunes diplômés seront confrontés, et ne peuvent créer aucunes connaissances ni solutions pour les besoins du marché de l'emploi. Il est vrai que cela fait mal quand il faut les supprimer. Par contre, pour les économistes un module de civilisation (Landeskunde) russe, anglaise et française ou un module de communication interculturelle se justifient entièrement dans la mesure où le futur diplômé aura de plus en plus à

communiquer en langue étrangère dans le monde professionnel et que l'efficacité de sa communication sera fonction de sa connaissance plus ou moins approfondie du contexte communicationnel, donc de la communauté communicante qu'il va rencontrer.

Soulignons que le monde de l'emploi n'est pas homogène. Il se diversifie selon les secteurs et la localisation. Avant de créer des modules, il faudra donc disposer d'une analyse quantitative et qualitative approfondie du marché local, régional, national, international, voire mondial. L'université a le droit de **se spécialiser**, donc de se distinguer par une formation pointue, voire élitiste, tout en préservant son caractère de formation universelle. Dans une faculté de sciences économiques, des modules visant l'administration locale sont ainsi entièrement justifiées dans une section managériale. Le monde de l'emploi évolue, l'université doit dès lors être flexible et s'adapter rapidement aux nouvelles tendances émergentes. Le **cycle de vie d'un module** spécialisé ne sera pas nécessairement long. Il doit être étayé par des recherches de préférence pluridisciplinaires, dans le cadre des sciences économiques, on peut penser à la géographie économique, la sociologie économique, la politique économique. Grâce à ces recherches, le module pourra être moulé sur les nouveaux besoins sociétaux.

La pédagogie contemporaine préconise un enseignement qui est moins axée uniquement sur le transfert des connaissances que sur les **compétences** : un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. Le module devra dès lors permettre à l'étudiant de non seulement acquérir une base de connaissances mais également des capacités professionnelles et intellectuelles, ainsi que dispositions psychologiques, qu'il devra mettre en œuvre de manière intégrée. Il s'agira de déterminer les compétences **scientifiques générales** : s'approprier les sources, analyser, collecter et sélectionner des données, synthétiser, paraphraser, commenter celles-ci, émettre et étayer des hypothèses, argumenter, etc. Les compétences **disciplinaires** devront tout aussi bien être développées : économétriques, managériales, entrepreneuriales, par exemple, dans un cursus économique. La faculté pourra ainsi décider des compétences centrales, fondamentales, soutenues par tous les modules ou par un très grand nombre; les titulaires de cours décideront des compétences périphériques aux compétences centrales (mais souvent fondamentales au sein du cours).

D'autre part, il conviendrait que les professeurs se renseignent sur les compétences périphériques à acquérir ou acquises : elles ont une valeur didactique ajoutée si elles sont **transférables** et peuvent être renforcées dans **des modules ou des sous-modules** autres que celui où elles ont été acquises. Ainsi les techniques argumentatives acquises dans un cours de philosophie doivent pouvoir être exploitées dans un exposé en langue étrangère : le professeur de langue étrangère n'aurait plus qu'à enseigner le vocabulaire,

les structures linguistiques et les compétences discursives. Certaines compétences discursives acquises dans le module de langues (étrangères), telles la capacité de faire un exposé cohérent et intéressant, concis et clair doivent être transférables à tous les modules où l'étudiant est censé faire des exposés.

Toutes les compétences doivent être transférables également dans **un contexte professionnel** : l'étudiant en sciences économiques qui fait un stage en entreprise, qui prépare un mémoire co-dirigé par une administration ou une entreprise, ou qui se présente sur le marché de l'emploi doit être apte à implémenter ses acquis de la statistique et à exprimer les résultats de sa recherche dans la langue cible exigée. Nous rejoignons ici le principe de l'employabilité du diplôme.

Les compétences à acquérir dans les modules et les sous-modules seront définies sous forme d'objectifs à atteindre, appelés communément **learning outcomes**. Il va de soi que la formulation devra être très précise, exhaustive et surtout claire ou transparente. De préférence, les objectifs seront formulés à la 2^e personne pour mieux interpeller l'étudiant. Il est recommandé de formuler également des sous-objectifs pour rendre le processus d'apprentissage plus transparent. Pour l'enseignement des langues étrangères le *Cadre européen de référence pour les langues* ainsi que les portfolios européens peuvent constituer des outils intéressants. Les objectifs à atteindre ou descripteurs sont formulés sous forme d'énoncés commençant la plupart par *Je peux* (anglais I can-do statements).

Par exemple B2 expression écrite : *Je peux faire la synthèse d'informations et d'arguments venant de différentes sources*. C1 expression écrite : *Je peux systématiquement développer une argumentation en donnant de l'importance à des points significatifs et en apportant des détails appropriés*. Il est vrai que certains descripteurs sont décrits de manière floue et que d'un niveau à l'autre on ne voit pas toujours la différence.

Entre B1 *Je peux suivre une conférence ou une discussion dans mon domaine pourvu que le sujet me soit connu et la présentation claire et bien structurée*, et B2 *Je peux suivre une conférence ou discussion dans mon domaine si l'exposé est clair*, pour la compréhension orale, la différence est difficile à saisir (source : descripteurs du programme d'évaluation diagnostique Dialang).

La formulation peut évidemment être affinée, des sous-objectifs peuvent s'imposer. Ainsi pour le développement d'une argumentation en C1 : *Je peux utiliser les structures linguistiques appropriées pour introduire chacun de mes arguments*. – *Je peux mettre en œuvre différents types d'arguments pour étayer la même thèse*. – *Je peux structurer mon argumentation de manière efficace*. Il est vrai que les objectifs sont rarement formulés à la première personne du singulier pour d'autres branches.

Rien ne doit empêcher le concepteur d'un cours de langues de formuler les descripteurs à la 2^e personne : *A la fin de ce chapitre / de ce cours / de ce module, vous pouvez rédiger une lettre officielle de manière effective, ou A la fin de ce chapitre / de ce cours / de ce module, vous êtes capable de traiter une réclamation par téléphone.*

Les modules devront être **planifiés dans le temps** aussi. Ils devront être délivrés au bon moment et être **raccordés à des compétences acquises** préalablement ou sensées être acquises. Une concertation avec l'administration de l'enseignement secondaire ainsi qu'une concertation interne s'imposent afin de connaître les socles de compétences sur lesquels s'établira l'enseignement modulaire (*learning incomes*). Nous constatons avec regret que les textes qui gravitent autour des accords de Bologne parlent essentiellement de learning outcomes, les objectifs finaux. L'enseignement supérieur ne peut en aucun cas être organisé efficacement si a) les compétences initiales n'ont pas été précisées à l'avance, et b) si d'un module à l'autre, d'un semestre à l'autre et d'une année à l'autre les *learning outcomes* ne correspondent pas aux *learning incomes* des nouveaux modules à parcourir. La relative flexibilité de l'organisation du baccalauréat et du master et le système ECTS devraient permettre en effet aux étudiants de faire une mise à niveau rapide avant de sélectionner le module pour lequel il a des lacunes à pallier. En d'autres termes, des **modules propédeutiques et de remédiation** devraient être prévus. La plateforme électronique et l'enseignement à distance pourront jouer ici un rôle déterminant. Pour l'enseignement de langues, il faudra bien sûr prévoir également un enseignement face-to-face (de contact) afin d'entraîner les compétences orales. De même au sein d'un sous-module ou du seul cours constituant le module le raccordement entre compétences initiales et finales devrait être défini rigoureusement.

Puisque l'enseignement modulaire est orienté sur l'acquisition de compétences, il devra donner lieu aussi à l'**autoapprentissage**, à l'autocritique, à l'autoperfectionnement et à l'**apprentissage tout au long de la vie** (life long learning ou LLL). Il doit former l'étudiant à devenir apte à résoudre des problèmes inattendus (**problem solving**) et ce moyennant la **pédagogie de la tâche et des travaux de groupe**, en particulier. En effet, dans le monde professionnel, les travailleurs doivent de plus en plus travailler en groupe et les études supérieures doivent les y préparer.

L'enseignement modulaire doit également donner envie à l'étudiant d'aller plus loin, de se surpasser. Dès lors, l'étudiant devra apprendre à se fixer des **objectifs individuels** qui s'ancreront sur les objectifs élaborés par le professeur. L'implémentation d'un portfolio sera, par conséquent, une excellente stratégie. Le portfolio européen des langues est un bel exemple. Toutefois au niveau du cursus universitaire, il ne saurait suffire : un

portfolio général englobant un certain nombre de modules interreliés s'avère efficace pour éviter la surcharge administrative (qui sera à inclure dans la charge de travail !) aussi bien du fait de l'étudiant que de celui de ses accompagnateurs. L'importance du portfolio n'est pas à sous-estimer : les études universitaires ont pour but de stimuler la construction de la réflexion chez l'étudiant ; l'exploitation d'un portfolio permettra de s'inscrire dans une **pédagogie réflexive**.

Exemple d'un enseignement modulaire: un plan d'action

L'élaboration d'un enseignement véritablement modulaire passé par un plan d'action rigoureux et demande du temps. Voici, en guise de de synthèse de nos propos les étapes qui devraient être parcourues:

1. Analyse du marché de l'emploi et des besoins des *stakeholders*
2. Décision sur les compétences fondamentales à acquérir et les objectifs méta-disciplinaires à atteindre (*learning outcomes*)
3. Sélection des cours
4. Attribution des crédits (ECTS)
5. Regroupement des cours en modules
6. Fixation des objectifs (intra-disciplinaires) inhérents au module et aux sous-modules
7. Fixation des sous-objectifs (intra-disciplinaires)
8. Fixation des compétences d'entrée (*learning incomes*)
9. Elaboration des tâches
10. Elaboration de tests d'entrée et de modules propédeutiques et de remédiation
11. Elaboration de tests formatifs et sommatifs appropriés
12. Rédaction d'un guide de l'étudiant pour chaque module ou sous-module constituant le *ECTS course catalogue*
13. Mise en place d'une commission de contrôle de la qualité
 - évaluation de l'efficacité des modules
 - nouvelle analyse du marché de l'emploi et des besoins des *stakeholders*
14. Ajustement du programme modulaire

Illustration des principes de l'enseignement modulaire à l'Université linguistique de Nijni Novgorod (LUNN), à la faculté d'interprètes et de traducteurs

Discipline « Initiation à la communication professionnelle : le cas de la correspondance administrative et d'affaires »

1. L'analyse du marché de l'emploi des traducteurs – qui doit certes être approfondi et mené avec rigueur dans la région de Nijni Novgorod et dans la République russe – montre qu'au niveau de la traduction technique et professionnelle les traducteurs doivent être capables non seulement de traduire des plaquettes publicitaires, des brochures, des vidéos institutionnelles ou marketing, mais également les lettres, les notes de service et les comptes rendus de réunion. En effet, dans les multinationales, les entreprises et les administrations où la communication professionnelle se fait en plusieurs langues et où les collaborateurs ne sont pas tous plurilingues, le service de la traduction devrait jouer un rôle clé.
2. Le traducteur doit être capable de construire du sens à partir de ses lectures, d'analyser et de synthétiser des données, d'interpréter et de transposer ces données dans une autre langue en tenant compte du contexte discursif, interlangagier et interculturel.
3. Le cours d'initiation à la communication professionnelle (correspondance) se justifie dans le baccalauréat : le bachelier – même s'il n'a pas encore acquis la haute spécialisation – doit être familiarisé avec certains genres textuels fondamentaux en vigueur dans le monde qui l'entoure. Il doit savoir rédiger des textes afin de pouvoir les traduire au niveau du mastère.
4. Le nombre d'heures attribuées à ce cours est de 60 ; l'équivalence en crédits selon les système ECTS pourrait être de 6 = entre 150 et 180 heures de charge de travail. Dans le catalogue ECTS de cours le descriptif pourrait être le suivant :
 - 60 heures en présentiel : 57 heures de séminaires ; 3 heures d'examen
 - 20 à 30 heures d'étude de la matière : fondements théoriques, ressources linguistiques et stylistiques ; préparations, assimilation personnelle
 - 25 à 40 heures de rédaction en autonomie (entraînement)
 - 15 heures de peer evaluation sur le forum
 - 15 à 25 heures de travaux de correction individuelle par l'étudiant
 - 15 à 25 heures de révision de la matière en fonction de l'examen final
5. Le cours est considéré commun sous-module du module : « Initiation à la culture de la communication ». Il enchaîne au 2^e semestre sur des sous-modules orientés vers l'acquisition des compétences écrites et orales et organisés aux 1^{er} et 2^e semestre.
6. Objectifs intra-disciplinaires au module :

Compétences communicatives langagières

 - compétence linguistique : orthographique, lexicale, grammaticale
 - compétence sociolinguistique : distinction des registres, règles de politesse
 - compétence pragmatique : compétence discursive

Compétences générales

- savoir (connaissances)
 - culture générale
 - savoir socio-culturel
- savoir-faire (aptitudes) (5.1.2.1)
 - aptitudes sociales
 - aptitudes de la vie quotidienne
- savoir apprendre (aptitudes et attitudes):
 - conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1)
 - aptitudes phonétiques (5.1.4.2)
 - aptitudes à l'étude (5.1.4.3)
 - aptitudes (à la découverte) heuristiques (5.1.4.4).

Objectifs intra-disciplinaires au sous-module :

Compétences communicatives langagières

- compétence linguistique : lexique spécialisé, sémantique (synonymie, connotations), grammaire fonctionnelle (à mettre en rapport avec la compétence pragmatique)
- compétence sociolinguistique : distinction des registres (lettres informelles *versus* formelles ; privées *versus* professionnelles) ; règles de politesse (protocole épistolaire) ;
- compétence pragmatique : compétence discursive (production de genres épistolaires avec leur structure logique et/ou stratégique ; lettre *versus* courriel) ; compétence fonctionnelle (informer, persuader, demander par lettre ou courriel)

Compétences générales

- savoir (connaissances)
 - culture générale (institutions, organisation du monde des entreprises, organigrammes et fonctions au sein du monde professionnel)
 - savoir socio-culturel (savoir-vivre : écrire ou téléphoner, délais de réponse, réponse explicite ou non) ; relations interpersonnelles : hiérarchie, hommes-femmes, jeunes-personnes plus âgées, francophonie branchée – vieille France)
 - prise de conscience interculturelle : connaissance, conscience, compréhension des relations (ressemblances des différences distinctives) entre l'émetteur russophone et le récepteur francophone tant au niveau individuel que sociétal et managérial ;
7. Fixation des sous-objectifs (intra-disciplinaires) : prenons le cas de la compétence socio-linguistique : le protocole épistolaire
- titres de civilité : savoir utiliser efficacement les « appels » :
 - Madame, Monsieur, mesdames, Messieurs, Mademoiselle
 - Madame + fonction, Monsieur + fonction
 - Maître

- Cher-e-s + titre-s + nom
 - Cher-e-s + client-e-s / collègue-s ...
 - formules de salutation finale
 - savoir utiliser efficacement les protocoles contemporain et traditionnel en fonction du statut du récepteur
 - savoir utiliser efficacement le protocole en fonction du canal : lettre ou courriel
 - vouvoiement : savoir utiliser correctement la 2^e personne du pluriel ou du singulier en fonction du statut du récepteur (supérieur, égalitaire, inférieur)
 - « nounoiement » : savoir exploiter la balance entre le nous (ou je) et le vous
8. Fixation des compétences d'entrée (*learning incomes*) : les *learning outcomes* des trois semestres précédents pour toutes les disciplines qui touchent au français, avec un accent particulier sur les compétences linguistiques.
 9. Elaboration des tâches : toutes les tâches ont été définies en fonction de situations que pourra rencontrer le bachelier dans la vie professionnelle que ce soit dans l'administration ou en entreprise. Nous avons veillé à une bonne alternance entre activités individuelles et activités de groupe. Les tâches sur le forum, où les étudiants non seulement argumentent de la solution à trouver, mais s'évaluent de plus mutuellement, relèvent également de la réalité : en entreprise souvent des forums internes sont créés pour permettre de réfléchir ensemble à la solution d'un problème ou afin de permettre la rédaction collective de textes.
 10. Elaboration de tests d'entrée et de modules de remédiation : pour les tests d'entrée, nous faisons provisoirement appel au programme d'évaluation diagnostique Dialang et aux tests pilotes du CIEP de Sèvres. Des modules de remédiation se trouvent sur le site de la faculté de Sciences économiques de l'Université d'Anvers et sur la plateforme interne à l'UA, à laquelle les étudiants de la LUNN ont accès. Un projet est en cours pour alimenter la base d'exercices de remédiation.
 11. Elaboration de tests formatifs et sommatifs appropriés : avec une attention particulière pour une évaluation équilibrée des compétences à acquérir et pour la transparence envers les étudiants. Ceux-ci savent à l'avance quelles seront les exigences et la répartition des points. La cotation ne se fait pas sur 5, mais sur un total à déterminer et à réduire à chaque fois. Au moment de l'évaluation, les exigences sont rappelées aux étudiants et la répartition se trouve sur la copie d'examen. Un questionnaire de référence se trouve sur Blackboard.
 12. Rédaction d'un guide de l'étudiant pour chaque module ou sous-module constituant ensemble le *ECTS course catalogue* : ce guide se trouve sur

Blackboard et est présenté comme introduction au manuel. Il contient : le titre du cours, les learning outcomes, le contenu, les learning outcomes, la méthodologie utilisée, les matériaux multimédia et traditionnels utilisés (obligatoires et optionnels mais recommandés)

13. Mise en place d'une commission de contrôle de la qualité
 - évaluation de l'efficacité des modules ;
 - nouvelle analyse du marché de l'emploi et des besoins des *stakeholders*.Pour le moment le sous-module concerné en est à sa deuxième année, mais il a déjà été revu, sur base de l'expérience vécue en classe et sur base de conversations avec les collègues russes. Dans le cas de figure idéal, les étudiants ainsi qu'une commission devraient pouvoir procéder à l'évaluation et à une proposition d'optimisation.
14. Ajustement du programme modulaire : les points 4 à 12 du présent plan d'action seront adaptés selon les remarques faites.

Références

¹ Reichert, S., Tauch. Rapport EUA, *Trends IV : Universities implementing Bologna*, 2005, pp. 15-16.

¹ European Association of Institutions in Higher Education, dans un document préparatoire à la conférence de Bergen. - 2005, § 13, p. 3.

¹ Dialang www.dialang.org

¹ le site de la faculté de Sciences économiques de l'Université d'Anvers (www.ua.ac.be/tewfrans)